



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355

EDN: SKSMWB

Научная статья

**Формирование лингвокультурологической компетенции
казахстанских учащихся
в обучении русскому языку как неродному**

Р.А. Арынбаева¹, Ж.К. Маханова², Н.В. Дмитриук²✉

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Республика Казахстан

²Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент,

Республика Казахстан

✉ nvdmitr@yandex.ru

Аннотация. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному становится приоритетным направлением в современной лингводидактике, в частности в образовательном пространстве Казахстана. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования и развития полноценно образованной вторичной языковой личности в полилингвальной среде современного социума, что декларирует применение антропоцентрического принципа в методике обучения русскому языку как лингвокультурному феномену. Цель исследования – формирование у обучаемых лингвокультурологической компетенции в восприятии особенностей русской картины мира, традиционных ценностей и ментальности русского этноса. Материалом послужили ассоциативные словари русского и казахского языков, результаты ассоциативных экспериментов со школьниками, научные источники по психолингвистике и лингвокультурологии, казахстанские учебники и учебные пособия по русскому языку (в школах с русским/казахским языком обучения). В качестве методов использовались сопоставительный и ассоциативный эксперименты, пилотажное обследование, а также приемы структурирования (ассоциативных семантических гештальтов по методике Ю.Н. Караулова), лингвокультурологического комментария, моделирования ситуативных упражнений и анализа коммуникативно-речевых актов. Представлена иллюстрация специфики этноязыкового сознания учащихся на ассоциативном уровне. Обоснована уместность лингвокультурологического комментария для расширения этноментального кругозора учащихся и осуществления адекватного межкультурного диалога. Показана эффективность использования материалов ассоциативных экспериментов как средства формирования лингвокультурологической компетенции школьников при организации учебной деятельности.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвокультурология, психолингвистический, ассоциативные словари, русский язык

© Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К., Дмитриук Н.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 10.01.2023; принята к печати 18.04.2023.

Для цитирования: *Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К., Дмитриук Н.В.* Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 341–355. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355>

Введение

Современная методика обучения языку сформировалась как система сгенерированной на основе интегративных наук идеи комплексного обучения языку, в которой задействованы когнитивные, психические, дидактические, прагматические и другие аспекты познавательной деятельности. Так, в исследованиях Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и др. (Выготский, 1999; Леонтьев, 1997) отмечается, что психодинамический (эмотивный, деятельностный) аспект речи обуславливается четкой мотивацией обучения и ориентацией на прагматическое освоение лингвокультурных знаний, необходимых для ведения адекватного межкультурного диалога (в широком понимании). Процесс обучения включает в себя динамически изменяющиеся психические и когнитивные функции (восприятие, память, мышление, продуцирование речи), осуществляется при усвоении законов психологии речи, понимании содержания реальных, обозначенных словом изучаемого языка и стоящих за ним культурных знаний, и сопровождается опорой на ассоциативные методики – визуальные (предметные и иллюстративные) и вербальные (прямые и опосредованные) ассоциации. Такая генеративная структура призвана устанавливать эффективно действенную связь между психодинамическим и коммуникативным аспектами речи – формированием языковых, лингвокультурологических, коммуникативных/ситуативных компетенций. Основная направленность нашей работы заключается в междисциплинарном психолингвистическом, лингвокультурологическом и педагогическом подходе к обучению русскому языку как неродному, формированию полноценно образованной «вторичной языковой личности» и созданию живой, творческой системы преподавания.

Методологической основой исследования послужили основные положения лингвокультурологии и психолингвистики, заложенные классиками этнопсихолингвистических учений (Вайнрайх, 1979; Леонтьев, 1997; Залевская, 2005 и др.), которые продуктивно разрабатываются в современной русской и казахстанской интегративной лингвистике¹ (Воркачев, 2001; Сулейменова и др., 2020). Традиционные проблемы взаимосвязи языка и сознания, языка и культуры, межкультурной коммуникации, би-, поли- и транслингвизма, транскультурации и языковой полифонии, знания о которых необходимы в лингводидактике, представлены в работах Г.Д. Гачева, Ф. Шарифьяна, Е. Ивашкевича, Л. Примачок и др. (Гачев, 1998; Sharifian, 2017; Ivashkevych, Prymachok, 2020 и др.). Характеризуя межкультурную коммуникацию как диалог не языков, а сознаний коммуникантов, Е.Ф. Тарасов считает, что главной при-

¹ *Воробьев В.В.* Лингвокультурология : учебное пособие. М. : РУДН, 2008.

чиной непонимания при межкультурном общении является «не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов. <...> Для достижения адекватного взаимопонимания необходимы, во-первых, общность чисто лингвистических (грамматических) знаний и, во-вторых, общность знаний о мире в форме образов национальных сознаний» (Тарасов, 1996: 9). Ту же мысль более парадоксально высказывает Е.И. Пассов: «Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью» (Пассов, Кузовлева, 2010: 74).

С позиций современной антропоцентрически ориентированной лингводидактики ученые лингвисты и методисты (Брагина, Синячкин, 2014; Тарасов и др., 2017 и др.) иллюстрируют эффективность применения лингвокультурологических и психолингвистических методов и приемов в практике обучения неродному языку. Сегодня становится очевидным, что язык как линейные грамматические соответствия можно выучить достаточно легко, но погрузиться в культуру народа, проникнуть в его психологию, понять специфические черты его национального характера, оказаться «своим» среди «чужих» для полноценного общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка – это процесс чрезвычайно трудоемкий и длительный. Об этом рассуждает В.З. Демьянков: «Усвоение второго языка предполагает не только владение грамматическими и фонетическими правилами языковой системы, но и знание «конъюнктурной», реальной сочетаемости единиц, непременно входящее в аутентичное употребление языка, <...> что отличает того, кто свободно владеет родным языком, от новичка или иностранца» (Демьянков, 2020: 41).

Объект нашего исследования обусловлен *актуальностью* темы и представляет собой процесс обучения языку как лингвокультурному феномену в широком диапазоне образовательных задач, сформировавшихся в полилингвальном (по преимуществу билингвальном – казахско-русском и русско-казахском) пространстве современного Казахстана. Терминологически точное определение для обозначения этого явления и номинации этнически нерусской, но русскоговорящей личности (в широком языковом ареале) предложила У.М. Бахтикиреева – «инонационально-русский билингвизм», «инонационально-русский билингв» (Бахтикиреева, 2014: 44–55).

Ситуация этнически маркированной обусловленности «своего» образа мира/картины мира/языковой картины мира естественно и объективно сформирована и существует в сознании представителя каждого этноса, но в условиях обучения второму, неродному языку следует способствовать формированию в сознании обучаемых тех образов и картин мира, которые соответствуют реальностям изучаемого (в частности, русского) языка и культуры. Этот процесс обуславливает необходимость формирования *лингвокультурологической компетенции*, основное содержание которой, по мнению В.В. Воробьева, заключается в осознании «русской языковой картины мира и овладении культурой адекватного межнационального общения»². И хотя в настоящее время термин «лингвокультурологическая/лингвокультурная компетенция» не вполне установился в методической литературе, мы, вслед за В.В. Воробьевым³, Э.Г. Ази-

² Воробьев В.В. Лингвокультурология...

³ Там же.

мовым, А.Н. Щукиным, Н.А. Судаковой (Азимов, Щукин, 2009; Судакова, 2012) и др., полагаем, что она сводится к пониманию и усвоению «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке»⁴ и к умению адекватно «воспринимать (понимать, интерпретировать) тексты культуры, в которых посредством речи воплощена концептосфера русской культуры» (Судакова, 2012: 216).

Сложившаяся в современном Казахстане языковая образовательная среда (учащиеся школ с русским и казахским языками обучения) требует определенной дифференциации и уточнения, что становится возможным только в процессе обучения и учета индивидуального подхода к ученикам в классах с разным уровнем знания русского языка. Показатель «школа/классы с русским языком обучения» и «школа/классы с казахским языком обучения» не вполне релевантен в определении степени владения русским языком, поскольку в первом случае в таких классах большинство учащихся – русскоговорящие этнические казахи, а во втором – практически все (за редким исключением) представители титульного этноса, хотя и в меньшей степени, но тоже владеющие русским языком. Эта ситуация характерна в основном для городских школ; в сельских школах иная картина, причем, в зависимости от региона проживания, с тенденцией снижения уровня владения русским языком в южных областях Республики Казахстан, где проживает четверть населения всей страны – представителей титульного этноса (рассмотрение этой социолингвистической ситуации не входит в содержание данной статьи).

В современную практику обучения второму (неродному) языку уже прочно вошло понимание того, что невозможно обучать языку в отрыве от культуры народа – носителя этого языка. Слово отражает жизнь общества, поскольку слово – материальный комплекс, за которым закреплено определенное значение, обусловленное национальной культурой. Следовательно, обучение неродному (в данном случае русскому) языку сопровождается целью формирования «вторичной языковой личности» (термин Ю.Н. Караулова), которая с усвоением языка впитывает и культуру, отраженную в этом языке, адекватно воспринимает и понимает особенности русской картины мира, ментальность и традиционные ценности русского этноса.

Таким образом, **цель исследования** – формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в процессе обучения русскому языку как неродному.

Материалы и методы

В ходе реализации цели исследования были использованы следующие методы: сопоставительный (сравнение содержания ассоциативных словарей русского – ЕВРАС, 2018⁵ и казахского – КАС, 2014⁶ языков), свободный ассоциа-

⁴ Воробьев В.В. Лингвокультурология...

⁵ Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский региональный ассоциативный словарь : ЕВРАС (Европейская часть России). Предисловие : в 2 томах. Том I. От стимула к реакции. М. : ММА, 2018. 544 с. Т. II. От реакции к стимулу. М. : ММА. 2019. 688 с.

⁶ Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Нарожная В.Д., Сандыбаева Н.А. КАС : Қазақша ассоциациялық сөздік / Казахский ассоциативный словарь. Алматы – М. : Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с.

тивный эксперимент с учащимися и пилотажное обследование. Применялись также некоторые исследовательские методические приемы: структурирование ассоциативных полей указанных словарей в виде семантических гештальтов (по Ю.Н. Караулову) и их лингвокультурологический комментарий; моделирование ситуативных упражнений на их основе и анализ коммуникативно-речевых актов.

Материалом исследования послужили научные источники по психолингвистике и лингвокультурологии; казахстанские учебники и учебные пособия по русскому языку и литературе⁷ (в школах с казахским языком обучения); указанные ассоциативные словари русского (ЕВРАС) и казахского (КАС) языков и материалы проведенных нами пилотажных ассоциативных экспериментов со школьниками четырех 6-х классов школ № 1 и № 7 г. Шымкента с казахским языком обучения (общей численностью 118 учеников). Эксперимент проводился в период педагогической практики докторантов (соавторов статьи) в октябре – декабре 2022 г., в ходе которой ассоциативный метод «погружения» в лингвокультурную среду изучаемого языка был апробирован и применяется ныне в формате «открытой» методики обучения русскому языку как неродному.

Результаты

В качестве полученных результатов исследования можно назвать следующие:

– представлена иллюстрация специфики этноязыкового сознания русских и казахов на ассоциативном уровне;

– на примере сопоставления ассоциативных реакций на эквивалентные слова-стимулы в материалах русского и казахского ассоциативных словарей обнаружены не только ожидаемые черты сходства в стратегиях ассоциирования, ценностных и прочих характеристиках, но и наличие этноментальных различий, обусловленных культурными традициями и архетипическими представлениями, сложившимися в языковом сознании русских и казахов;

– при организации учебной деятельности на уроках русского языка показана эффективность использования ассоциативных методик (материалов свободных ассоциативных экспериментов) как средства «погружения» в русскую языковую и культурную среду с целью формирования лингвокультурологической компетенции учащихся;

– обоснована уместность лингвокультурологического комментария для расширения этноментального кругозора учащихся, развития коммуникативно-речевых навыков для осуществления межкультурного диалога.

Обсуждение

Ассоциативные эксперименты и ассоциативные словари

Методологической основой исследуемого нами ассоциативного метода «погружения» в лингвокультурную среду и апробации «открытой» методики изучения русского языка как неродного послужили идеи психолингвистиче-

⁷ Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература для 6 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения: в 2 частях. Алматы : Атамұра, 2018. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература для 5 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения : в 2 частях. Алматы : Атамұра, 2017.

ского направления в языкознании. Развивая мысль о необходимости обучения языку в неразрывной взаимосвязи с культурой его носителя, Е.Ф. Тарасов пишет об эффективности использования ассоциативных методов обучения русскому языку: «Для каждого, кто овладевает русским языком, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов, потому что эти связи активно или пассивно знает любой русский человек. Можно сказать проще – если хочешь владеть русским языком, как русские, изучай ассоциативные связи русских слов» (Тарасов и др., 2017: 37). Это способствует формированию ассоциативных связей русских слов в процессе продуцирования речи и расширению русской когнитивной базы обучаемых.

Такой интегрированный с психолингвистическими исследованиями подход уже был использован и апробирован в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в стенах Российского университета дружбы народов, где существует многолетний опыт разработки эффективной методики обучения студентов-иностранцев из многих стран. Описывая цели и задачи выдвигаемого принципа «открытой» методики преподавания РКИ на коммуникативной основе, В.В. Дронов и В.П. Синячкин предлагают «формировать вторичную языковую личность, способную логически мыслить на изучаемом языке», с помощью метода ассоциативного «погружения» в языковое сознание и культуру носителей русского языка: «...наша методика предполагает, что изучение языка является процессом формирования ассоциативных норм русского языка и целенаправленного их закрепления в сознании учащихся» (Дронов, Синячкин, 2015: 201), что призвано способствовать полноценному пониманию русской речи посредством использования устойчивых, закрепленных в памяти, ассоциативных связей слов в адекватного общения на изучаемом русском языке. Такому «погружению» в языковое сознание призваны способствовать ассоциативные словари разных языков.

Ассоциативные словари (или словари ассоциативных норм) – это совокупность ассоциативных реакций, полученных на заданные слова-стимулы от достаточно большого числа респондентов (500 и более) в ходе свободного ассоциативного эксперимента и упорядоченных в ранговой последовательности по частоте встречаемости в виде ассоциативного поля данного стимула. А.А. Леонтьев считает, что ассоциативный словарь позволяет «вскрыть культурную специфику словарных единиц» и обнаружить неявные «семантические связи между словами» (Леонтьев, 1997: 14); А.А. Залевская называет его «когнитивным словарем нового типа», способным «показать, каким образом мысль отражается в языке», а словесные «ассоциации являются индикатором степени связанности между понятиями» (Залевская, 2005: 154); Ю.Н. Караулов отмечает его учебно-методическую ценность в процессе обучения языку, считая его «базой для обучения русскому языку как неродному или иностранному, поскольку он моделирует вербальную память и языковое сознание „усредненного“ носителя русского языка» (Караулов, 1994: 214); Н.В. Уфимцева характеризует такой словарь как своеобразный «языковой тезаурус носителя языка, представляющий его языковое сознание» (Уфимцева, Балясникова, 2019: 12); У.М. Бахтикиреева считает, что ассоциативный словарь «является действенным инструментом для более

глубокого осмысления особого механизма «памяти общества», благодаря которому осуществляется кумуляция и хранение культурной информации прошлого, генерирование информации настоящего и будущего» (Бахтикирева, Синячкин, 2015: 258).

О том, что материалы ассоциативного эксперимента и ассоциативных словарей способны отражать языковое сознание носителя языка и могут быть использованы в качестве своеобразного пособия в обучении языку как лингвокультурному феномену уже написано немало трудов. В целом сам процесс ассоциирования (ассоциации по сходству, по смежности, по форме, по аналогии и т. п.) и, как следствие, формирование образного мышления любой личности приводят к образованию определенных учебных навыков и умений: ассоциативное мышление помогает извлекать информацию из различных источников; отбирать и систематизировать материал по заданной теме; составлять разные виды планов и тезисов в соответствии с логической последовательностью; подбирать соответствующие аргументы и цитаты; составлять таблицы, схемы, графики и т. д.

Достаточно успешно ассоциативный метод был апробирован и применяется ныне в формате «открытой» методики, описанной в работах М.А. Брагиной, В.П. Синячкина и др. (Брагина, Синячкин, 2014), в русле технологии модульного обучения и как инновационная основа формирования языковой/речевой компетентности, так активно востребованного в настоящее время направления в современной лингводидактике.

Компетентностный подход в обучении языку прежде всего подразумевает формирование коммуникативной компетенции, которая, по мнению Д.И. Башуриной, включает в себя в качестве составных частей *«лингвистическую»* (наличие знаний о системе и правилах функционирования языка); *дискурсивную* (способность планировать речевое поведение); *социолингвистическую* (выбор лингвистических средств в зависимости от места, времени, сферы общения)» (Башурина, 2005: 17). К этому мы добавили бы еще и *психолингвистическую* компетенцию, что обусловлено когнитивными и аккумулятивными функциями языка, связанными с процессами познания, запоминания, сохранения информации, – такими важными составляющими учебного процесса.

Ассоциативные словари в обучении русскому языку как неродному

Из всего арсенала потенциальных возможностей использования материала ассоциативных словарей наше внимание привлекло дидактическое его применение. В условиях активно осваиваемых инновационных методов обучения и при наличии достаточно солидной материальной базы в современных школах Казахстана в профессиональной среде казахстанских учителей-словесников ассоциативные методы обучения практически не используются, либо применяется опыт собственных индивидуальных находок в поиске того, как закрепить в памяти информацию, сделать легким путь от «простого» (правила) к «сложному» (запоминанию и применению), пробудить интерес

и творческую фантазию своих учеников и проч. Серьезной мотивацией изучения ассоциативной методики преподавания русского языка послужили научные исследования В.В. Дронова, В.П. Синячкина, Е.Ф. Тарасова и др. (Дронов, Синячкин, 2015), учебные пособия, учебники и словари которых прошли успешную апробацию в аудиториях Российского университета дружбы народов со студентами-иностранцами. Интерес к таким ассоциативным методикам побудил нас испытать их применение на практике (см.: Арынбаева и др., 2022: 229–238; Arynbayeva et al., 2022: 333–344).

Впервые с ассоциативными словарями мы познакомили учащихся 6-х классов (условно назовем это учебно-методическим экспериментом, где в двух классах в течение первого полугодия достаточно систематически велась работа с использованием ассоциативных словарей и других ассоциативных приемов) при изучении темы «Многозначные слова» на импровизированной в классе лексикографической выставке, для которой учащиеся заранее принесли из дома самые разные словари. После краткого обзора и характеристики целевого назначения всех словарей была организована групповая работа по сопоставлению словарных статей слов *дерево*, *деревня*, *деревянный*, *деревенский* в разных толковых и других словарях (синонимов, антонимов, фразеологическом), когда ученики менялись словарями, усваивая навыки работы с ними. После того как были усвоены значения, правописание, фразеологическая сочетаемость выбранных четырех слов, ученикам были представлены еще два необычных словаря – ЕВРАС и КАС, вкратце объяснено их назначение, широкий спектр исследовательских возможностей, что вызвало интерес и желание учащихся принять участие в подобных ассоциативных экспериментах. Далее в качестве завершения лексикографической работы на уроке были сопоставлены словарные статьи («ассоциативные поля» – АП) слов-стимулов *деревня/ауыл* в словарях ЕВРАС и КАС с предварительным заданием: на основе и с использованием ассоциаций, представленных в словарях, кратко описать свои впечатления от русской деревни (на русском языке) и казахского аула (на казахском языке). В качестве домашнего задания следовало продолжить и завершить небольшие рассказы о собственных представлениях о деревне и ауле на русском языке. Дополнительное задание было факультативным: собрать списки русских ассоциаций на заданные слова-стимулы от своих друзей и знакомых. Учащимся была дана краткая инструкция («Напишите 1–2 самые первые ассоциации, связанные с заданными в карточке словами (*поле, трава, любить, деревья, отдых, вкусно, река, зеленый, друзья, дом*), любой части речи в любой удобной вам форме, например: *лес – темный, не знаю, дерево...* и т. п.)). Отметим, что участие в эксперименте вызывает явный интерес и повышает познавательную активность школьников: это задание выполнили почти все учащиеся, обсудили собранный материал и получили поощрительные оценки.

Еще несколько фрагментов уроков с использованием словарей ЕВРАС и КАС было связано с изучением грамматической темы «Местоимение» на лексическом материале «Дом, семья».

Ученики, уже знакомые с процессом ассоциирования, привлекались к участию в пилотажном ассоциативном эксперименте: на уроке им были розданы карточки-анкеты на русском языке с перечнем 8 слов-стимулов – номинаций родства (*мать/мама, отец/папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, дядя, тетя*), к которым надо было в течение 2–3 минут написать свои ассоциации (анкетирование анонимное, анкеты сразу забирались). Эксперимент-анкетирование проводился в четырех 6-х классах с казахским языком обучения (всего 118 учащихся). Учитель в форме беседы с учащимися рассказал о значении семьи в жизни человека, анализируя отношения между близкими родственниками и обобщая мнения класса о том, что эти базовые ценности семейно-родственных отношений являются общечеловеческими и свойственны представителям всех этносов. После чего на экран интерактивной доски были выведены два файла, иллюстрирующие русские ассоциации на стимул *мать* из ЕВРАС⁸ и казахские ассоциации на стимул *ана* из КАС⁹, и учащиеся, читая и сопоставляя их содержание, убеждались в ожидаемой общности основных характеристик и безусловной ценности понятия *мама/ана* для русского и казахского языкового сознания.

В ходе беседы учащимся предлагалось ответить на вопрос, могут ли быть какие-то различия, уникальность, специфика восприятия образа матери (несомненной «базовой ценности») в сознании представителей разных этносов, в частности в русском и казахском? После некоторых примеров и рассуждений на доске демонстрировался следующий файл – структурированные по системе Ю.Н. Караулова гештальты АП казахского (*ана*) и русского (*мать*) стимулов, объединенных в одну таблицу для удобства сопоставления; кратко объяснялся смысл структурирования материала по определенным параметрам и эффективность такого исследовательского метода для наглядной аргументации некоторых заключений и выводов.

Табличная подача материала (в отличие от текстовой) наглядно иллюстрирует разницу в стратегиях ассоциирования сопоставляемых этносов и обозначившуюся разницу в иерархии ценностных предпочтений и аксиологических характеристик анализируемого концепта. В данной таблице отсутствуют единичные ассоциации, но общая картина эмоциогенно мотивированного выбора стратегий/направлений ассоциирования достаточно отчетливо иллюстрирует и общность, и своеобразную специфику в количестве и содержании сопоставляемых ассоциативных полей. Так, отчетливо проявилась разница «наполненности» выделенных в гештальте семантических групп: зона «Субъект» заметно актуальнее у русских, чем у казахов (37,2 и 6,7 % ассоциаций соответственно), как и устойчивых сочетаний (17,7 и 6,7 %); с другой стороны, зона «Характеристика», наоборот, вдвое многочисленнее и разнообразнее у казахов, чем у русских респондентов (40,6 и 23,4 % соответственно), как и зона «Ценности» (34,0 и 9,4 % соответственно).

⁸ Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский региональный ассоциативный словарь... Т. I. С. 217.

⁹ Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Нарожная В.Д., Сандыбаева Н.А. КАС : Қазақша ассоциациялық сөздік... С. 50.

Слово-стимул АНА – МАТЬ

Зона / Язык	Казахи (400 информантов) – 40 (единичные реакции) = 360	Русские (540 информантов) – 76 (единичные реакции) = 464
Субъект	9 – өке (отец) 2,5 % 9 – мама 2,5 % 6 – әйел (женщина) 1,7 % 6,7 %	82 – отец 18 % 29 – мама 6,3 % 11 – дом 2,8 % 10 – женщина, ребенок 2,6 % 9 – семья 1,9 % 8 – дочь 1,7 % 4 – детей 0,9 % 4 – дети 0,9 % 4 – родственник 0,9 % 3 – родители 0,6 % 2 – родитель 0,4 % 2 – сын 0,4 % 37,4 %
Характеристика	81 – мейірімді (добрая) 22,5 % 13 – жанашыр (доброжелатель) 3,6 % 8 – ең қымбат жан (самый дорогой человек) 2,2 % 5 – періште (ангел) 1,4 % 5 – аяулы (дорогая) 1,4 % 5 – өмірге өкелуші (дарующая жизнь) 1,4 % 5 – ең керемет жан (чудеснейший человек) 1,4 % 4 – ең жақсы (самая лучшая) 1,1 % 3 – ең қажет адам (самый нужный человек) 0,8 % 2 – асыл (драгоценная) 0,6 % 2 – қолдаушы (оказывающий поддержку) 0,6 % 2 – ең сүйікті жан (самый любимый человек) 0,6 % 2 – ең мейірімді жан (самая добрая душа) 0,6 % 2 – туған адам (родной человек) 0,6 % 2 – ардақты (дорогая) 0,6 % 2 – ең жақын (самый близкий человек) 0,6 % 2 – сұлу (красивая) 0,6 % 40,6 %	48 – родная 11 % 23 – любимая 5 % 13 – добрая 2,8 % 5 – лучшая 1,1 % 5 – родной человек 1,1 % 3 – дорогая 0,6 % 3 – одна 0,6 % 2 – единственная 0,4 % 2 – самый близкий человек 0,4 % 2 – все 0,4 % 23,4 %
Ценности	51 – қамқор (заботливая) 14,2 % 32 – махаббат (любовь) 8,9 % 20 – өмірім (моя жизнь) 5,6 % 8 – бақыт (счастье) 2,2 % 4 – жылулық беруші (дарующая тепло) 1,1 % 3 – жан жылуы (душевное тепло) 0,8 % 2 – жылы құшақ (теплые объятия) 0,6 % 33,4 %	14 – любовь 3 % 8 – жизнь 1,7 % 8 – тепло 1,7 % 8 – забота 1,7 % 6 – святое 1,3 % 9,4 %
Действие	3 – жақсы көрем 3, сүйю 2 (люблю) 1,4 % 1,4 %	2 – люблю 0,4 % 0,4 %
Эго	10 – жүрегім (мое сердце) 2,8 % 7 – жаным (моя душа) 1,9 % 5 – байлығым (мое богатство) 1,4 % 2 – ақылшым (мой советчик) 0,6 % 6,7 %	27 – моя 5,8 % 3 – его 0,6 % 2 – твоя 0,4 % 6,8 %
Устойчивые словосочетания	15 – жұмақ (рай) 4,2 % 5 – жәннаттың кілті (ключ от рая) 1,4 % 4 – өлем (мир) 1,1 % 6,7 %	26 – Родина, 16 – родина 9 % 6 – и дитя 1,3 % 6 – одиночка 1,3 % 6 – твою 1,3 % 5 – героиня 1,1 % 4 – и мачеха 0,9 % 4 – Горький 0,9 % 4 – кормилица 0,9 % 3 – Тереза 0,6 % 17,3 %

Как видно из таблицы, в ассоциативном поле стимула *ана* первой самой частой реакцией оказывается *мейірімді/добрая* 81 (22,5 %); у русских респондентов эта реакция встречается лишь 13 раз (2,8 %), а наиболее значимым в этой зоне является признак родства: *родная* 51 (11 %) и *родной человек* 5 (1,1 %), в то время как у казахов указанный признак актуализуется лишь в 0,6 % случаев (*туған адам* 2/родной человек). В числе частых ассоциаций

казахов много положительных определений: *қамқор*/заботливая 51 (14,2 %), *жанашыр*/доброжелатель 13 (3,6 %) и др. Ассоциат *любимая* 23 (5 %) значительно чаще встречается в русской выборке, занимая второе место по частотности, а также характеристики положительных качеств и родства: *лучшая* 5 (1,1 %), *дорогая* 3 (0,6 %), *самый близкий человек* 2 (0,4 %). Из 17 реакций казахов 9 совпадают с реакциями русских респондентов, то есть больше половины русских и казахских ассоциаций совпадают по содержанию. Причем одному русскому значению *дорогая* в казахском языке соответствует сразу три синонима: *ең қымбат жан*/самый дорогой человек 8 (2,2 %), *аяулы*/дорогая 5 (1,4 %), *ардақты*/дорогая 2 (0,6 %).

Возвращаясь к описанному выше уроку, добавим, что аналогичные карточки-анкеты для ассоциирования на казахском языке были розданы учащимся, но уже в качестве домашнего задания: не только записать свои ассоциации, но и объяснить, почему в казахской анкете слов-стимулов стало больше, чем в русской (*ана/мама, әке/папа, әже, ата, аға, іні, әпке/әпше, сіңлі, қарындас, коке/аға, тәте/әпке*).

Для контроля усвоенного программного материала и целесообразности использования ассоциативных методик с целью «погружения» в изучаемую языковую культуру на уроках русского языка и литературы практиковалось проведение ряда письменных творческих и других видов работ: конкурсных мини-олимпиад и заданий исследовательского типа, сочинений-эссе (описание деревни и аула, письмо к матери, семейные истории), тематических классных часов («Русский и казахский речевой этикет») и т. д., которые выявили расширяющийся лингвокультурный кругозор, активность и речевую подготовку учащихся условно «экспериментальных» классов, что отразилось в заметном повышении успеваемости учащихся во второй четверти.

Отметим, что на следующем уроке учащиеся активно обсуждали многочисленность номинаций родства в казахской языковой культуре. У казахов существует разветвленная система наименований родства, достаточно строгая иерархия номинаций и отношений внутри рода и семьи, в которой различаются не только родственники со стороны отца/матери, мужа/жены, но и родные братья и сестры по возрасту и полу. Эта специфическая особенность номинации родственников строго учитывает гендерный и возрастной факторы, которые имеют различные наименования: в казахском языке нет понятий *брат* или *сестра* как таковых (это распространенное обращение к русским ровесникам) – в названии всегда присутствует конкретная возрастная маркированность: старшего брата (и дядю) называют *аға*, младшего брата – *іні*; одна и та же младшая сестра (точнее, сестренка) в казахской семье для старшего брата – *қарындас*, а для старшей сестры – *сіңлі*, для младшего брата старшая сестра *тәте*, а для младшей сестры – *апай* и т. д. Достаточно распространен и казахско-русский словообразовательный синкретизм, когда к казахскому вокативу добавляется русский суффикс-димиутив: *әжека, әжешка, аташка, апайка* и т. п. Даже при поверхностном статистическом сопоставлении легко обнаруживается разница в широте (спектре) ассоциативных

русских и казахских полей, иллюстрирующих семейно-родственные отношения: у казахов они гораздо шире, разнообразнее, пронизаны этнокультурной спецификой родовых отношений, более отчетливо маркированы эмоционально, чем в системе внутрисемейных отношений русского этноса, что, безусловно, следует знать и учитывать в межкультурном диалоге дабы невольно не оказаться в ситуации конфликтной напряженности.

Разветвленная система номинаций родства в казахском языке сама по себе свидетельствует о стремлении расширения и укрепления родовых связей, гарантирующих жизнестойкость внутрисемейных отношений, что несомненно обуславливает и своеобразие традиций родства в казахской семье с ее специфическими устоями, законами и обычаями, о чем учащиеся говорили легко и заинтересованно, сопоставляя свои привычные представления и убеждаясь, что не все базовые, общечеловеческие ценности (такие, как семья, родство) оказываются незыблемыми и схожими в других культурах. Заметим, что обсуждение этой темы всегда вызывает неподдельный интерес учащихся и включается в уроки литературного чтения, например при знакомстве с рассказами Р.Ш. Сейсенбаева¹⁰ «Тоска по отцу, или День, когда рухнул мир» и «Наша семья» Бауыржана Момыш-улы¹¹, что также представляет собой своеобразный лингвокультурологический сопоставительный анализ и несомненную воспитательную ценность. Попутно отметим существенное значение правильности, понятийной и эмотивной адекватности перевода (и в научных исследованиях, и в учебно-методической работе) при анализе материалов на языках коренных этносов: всегда следует иметь в виду и многозначность лексики, и наличие специфических синонимов (зачастую лакунарных, не имеющих переводных аналогов в русском языке), омонимов или неполнозначных семантических коррелятов, для разъяснения смысла которых требуется погружение в культуру и быт носителей данного языка.

Заключение

Проводимое лингвокультурологическое и психолингвистическое исследование представляет интерес как в теоретическом плане, так и в дидактическом аспекте. Сложившееся в отечественной и зарубежной науке поле культурологических и этнопсихолингвистических изысканий в настоящее время активно пополняется поиском новых материалов и методов их анализа. Предпринятое нами изучение этноязыкового сознания на ассоциативном уровне показало уместность и эффективность включения его в дидактическую сферу образовательного пространства при организации учебной деятельности как средства формирования лингвокультурологической компетенции учащихся – отчетливо декларируемого принципа современной дидактики. Так, в процессе сопоставления ассоциативных реакций на эквивалентные слова-стимулы в материалах русского и казахского ассоциативных словарей обнаружива-

¹⁰ Сейсенбаев Р.Ш. Тоска по отцу, или День, когда рухнул мир. Алматы : Жазушы, 2014.

¹¹ Момыш-улы Б. Наша семья. Рассказы. Статьи. Алматы : Онер, 2008. 306 с.

ются и определенные черты сходства в выборе ценностных общегуманистических характеристик (в частности, на примере сопоставления ассоциативных реакций на слова-стимулы – номинации родства в русской и казахской языковых культурах), и наличие этноментальных различий, сложившихся в языковом сознании сопоставляемых этносов, что обусловлено их этнически маркированной когнитивной базой, архетипическими представлениями и культурными традициями.

Осуществляемый в процессе обучения русскому языку как неродному культуроведческий комментарий учителя, в том числе на основе ассоциативных методик при изучении интегрированного лексико-грамматического и литературно-художественного материала (в казахстанских школах это один учебный предмет и учебник «Русский язык и литература»), представляется эффективным для реализации образовательных задач и расширения этноментального кругозора учащихся с целью формирования навыков адекватного межкультурного диалога в полилингвальном пространстве Казахстана.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 488 с.
- Арынбаева Р.А., Дмитриук Н.В., Стычева О.А. Ассоциативные исследования в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология. 2022. № 1 (138). С. 229–238. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-138-1-232-240>
- Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века : сб. науч. ст. : к 65-летию юбилею проф. В.А. Масловой. М. : Флинта : Наука, 2014. С. 44–55.
- Бахтикиреева У.М., Снячкин В.П. От стимула к реакции: рецензия на Казахский ассоциативный словарь // Вопросы психолингвистики. 2015. № 1 (23). С. 254–258.
- Башурина Д.И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 22 с.
- Брагина М.А., Снячкин В.П. Принцип «открытой» методики как инновационная основа формирования языковой компетентности // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия : сб. статей : в 2 томах. М. : РУДН, 2014. Т. 1. С. 65–67.
- Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев : Вища школа, 1979. 264 с.
- Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2001. № 1. С. 64–72.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гачев Г.Д. Национальные образы мира : курс лекций. М. : Академия, 1998. 432 с.
- Демьянков В.З. Возможное и вероятное в испанском дискурсе // Вопросы психолингвистики. 2020. № 3 (45). С. 41–53. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-45-3-41-52>
- Дронов В.В., Снячкин В.П. Методика формирования образов языкового сознания в процессе изучения русского языка // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 200–204.

- Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 542 с.
- Караулов Ю.Н.* Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // *Русский ассоциативный словарь: в 2 книгах.* М., 1994. Кн. 1. С. 191–220.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997, 287 с.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- Судакова Н.А.* О лингвокультурологической компетенции школьника // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2012. № 10. С. 211–217.
- Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х.* Словарь социолингвистических терминов. Алматы : Арман-ПВ, 2020. 400 с.
- Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // *Этнокультурная специфика языкового сознания.* М. : Эйдос, 1996. С. 7–22.
- Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С.* Учебный ассоциативный словарь русского языка. СПб. : Златоуст, 2017. 354 с.
- Уфимцева Н.В., Балясникова О.В.* Языковая картина мира и ассоциативная лексикография // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание.* 2019. Т. 18. № 1. С. 6–22. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.1>
- Arynbayeva A., Dmitryuk, N., Stycheva O.* Basic values in teaching Russian : psycholinguistic aspects // *Journal of Language and Linguistic Studies.* 2022. Vol. 18. No. 1. Pp. 333–344. <https://doi.org/10.52462/jlls.185>
- Ivashkevych E., Prymachok L.* Psycholinguistic peculiarities of the development of communicative competence of teachers of secondary schools // *Psycholinguistics. Series : Psychology.* 2020. Vol. 27. No. 1. Pp. 95–121. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-95-121>
- Sharifian F.* Cultural linguistics and linguistic relativity // *Language Sciences.* 2017. Vol. 59. Pp. 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.06.002>

Сведения об авторах:

Арынбаева Римма Ануарбековна, магистр педагогических наук, старший преподаватель, кафедра практического русского языка для технических специальностей, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Республика Казахстан, 160018, Шымкент, пр-кт Тауке Хана, д. 5. *Сфера научных интересов:* психолингвистика, методика преподавания русского языка, лингвокультурология. ORCID: 0000-0002-9181-539X. E-mail: rimma10.69@mail.ru

Маханова Жанна Кудайбергеновна, магистр гуманитарных наук, докторант кафедры русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Республика Казахстан, 160012, Шымкент, ул. Байтурсынова, д. 13. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, теория и практика перевода. ORCID: 0000-0001-6992-1834. E-mail: zhanna_kudaibergenovna@mail.ru

Дмитрюк Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Республика Казахстан, 160012, Шымкент, ул. Байтурсынова, д. 13. *Сфера научных интересов:* общее языкознание, теория речевой деятельности, лингвокультурология. ORCID: 0000-0002-8527-0338. E-mail: nvdmitr@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355

EDN: SKSMWB

Research article

Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language

Rimma A. Arynbayeva¹, Zhanna K. Makhanova²,
Natalya V. Dmitryuk²✉

¹South Kazakhstan University named after M. Auezov, Shymkent, Republic of Kazakhstan

²South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan

✉ nvdmitr@yandex.ru

Abstract. The formation of linguistic-cultural competence in the process of teaching Russian as a non-native language is becoming a priority in modern linguodidactics, in particular in the educational space of Kazakhstan. The relevance of the study is in the need to form and develop a fully educated secondary linguistic personality in the multilingual environment of modern society. This requires applying anthropocentric principle in teaching Russian as a linguistic-cultural phenomenon. The aim of the study is to form students' linguistic-cultural competence in precepting the features of the Russian picture of the world, traditional values, and mentality of the Russian ethnic group. The material of the study includes associative dictionaries of the Russian and Kazakh languages, the results of associative experiments with schoolchildren, scientific sources on psycholinguistics and cultural linguistics, Kazakh manuals and textbooks on the Russian language (in schools with Russian/Kazakh language of teaching). In the work comparative and associative experiments, pilot survey were used, as well as the methods of structuring (associative semantic gestalt according to the method of Yu.N. Karaulov), linguistic and cultural commentary, modeling situational exercises and analysis of communicative-speech acts. The results of the study illustrate the specificity of students' ethnolinguistic awareness at the associative level. The relevance of linguistic and cultural commentary for widening students' ethno-mental outlook and organising adequate intercultural dialogues is grounded. The effectiveness of associative experiments materials as a means of forming linguistic-cultural competence of students is shown.

Keywords: linguodidactics, cultural linguistics, psycholinguistics, associative dictionaries, Russian language

Article history: received 10.01.2023; accepted 18.04.2023.

For citation: Arynbayeva, R.A., Makhanova, Zh.K., & Dmitryuk, N.V. (2023). Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language. *Russian Language Studies*, 21(3), 341–355. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355>